

Íme így „tanít” bennünket Kosztolányi. Nem rendszeres tanár, mégis milyen jó lenne hozzá iskolába járni. Hézagosan tanít ugyan, de megtanít a tárgyról gondolkodni és megtanít kiegészíteni. Úgy tudjuk, ez a középiskola célja. És a gondolkodás tanításához nem a rendszerek bemagoltatása az út.

Kosztolányi „módszerével” elérhetjük azt, hogy tanítványaink minden kérdésre meg tudnak felelni, ami az irodalomra tartozik. És ha az érettségien olyan elnöki kérdésekre mint: a Zalán futásában Árpád sátra hány rézdárdára van feszítve? — mégsem tudnának megfelelni, arra akár büszkék is lehetünk.

Befejeztem. A kiszabott terjedelemben nem volt terem elmondani mindent, ami Kosztolányiról ebben a vonatkozásban elmondható. De felesleges is lett volna. Hiszen Kosztolányi szerint minden valóban emberi írásmű befejezetlen. A szavak, a mondatok csak elkezdések, melyeket az olvasónak kell továbbfogalmaznia — a maga számára, hogy benne a gondolat életté váljon és elinduljon az ő saját szellemi vérkeringésében.

Megyer József

Neveléstani alapkérdések. II.*

3. A nevelői célkitűzés.

1. 1926-ban, részletezően foglalkozva a nevelői céloknak a nevelés történetében érvényre jutott rendkívüli *tartalmi* sokszerűségével, állást foglaltam a „*formai*” cél elsődlegessége mellett és a nevelés formai célját „a természetes életfejlődés figyelembe vételével minél magasabbrendű, mert minél teljesebb *lelki egyensúlyozottság*” elérésében, más fogalmazásban a „legteljesebb . . . önérték-kifejtésnek és az *egyre magasabbrendű értékek* irányában való fejlődésnek legjobb lehetőségét” jelentő és „a *végző értékek harmonikus*” *végcélját* szem előtt tartó egyéni kibontakozás teljességében¹ jelöltem meg, rámutatva arra, hogy e formai célkitűzésből (mint már idézeteink is utalnak rá), bizonyos alapvetően lényeges *tartalmi* célok is levezethetők. Ez az állásfoglalás azonban részletezőbb tisztázást, sőt bizonyos kiegészítést kíván: ez a kiegészítés következménye egyfelől a tényleges nevelői munka teljesebb *lélektani* kielemezésének, másfelől az *értékproblémákkal* való teljesebb leszámolásnak. Mert a nevelés — amely mindig alakít és végeredményben mindig pozitív értékűen építeni akar — részletmunkájában ténylegesen nem *csak* „kibontakoztat”, hanem a nevelői céljainak meg nem felelő, sőt azok szabad érvényesülését gátló, értékteleneknek, vagy éppen károsaknak ítélt személyi jegyeket *visszafejleszteni* (vagy legalább szabad kifejlésükben meggátolni) is igyekszik. Ezért ezentúl a kibontakoztatandóknak ítélt személyiségjegyek között fontosságuk és kibontakoztatási értékrendjük szempontjából nemcsak az *egyéni har-*

* Az első rész megjelent e folyóirat V. évf. 9–10. számában.

¹ A nevelői célkitűzés problémájához (Berlin, Voggenreiter, 1926.) 56. és 59. l.

monikus kifejlés szempontjai szerint, hanem *objektív értékszempontok* szerint is *válogat*. Az említett régi tanulmányunk, amelyben a nevelői célkitűzés problémáival először foglalkoztam, egész szellemében benne rejlik — mint az idézetek is mutatják — az *egyéni-szubjektív* és az *objektív-egyetemes* értékelméleti szempontok harmonikus összeegyeztetésére való törekvés.² E tanulmányban azonban mégis túlzott élességgel domborodott ki az egyéni, szubjektív egyensúly elérésének végső célja, és az objektív értékrend igazában csak úgy szerepelt, mint amire szintén *tekintettel* kell lennünk, ha az egyént értékeinek lehető teljes harmóniájú kibontakoztatásához akarjuk segíteni. Am a nevelés formai célja valójában 2 pólusú: egyik sarka az *egyén*, másik sarka az *egyénen kívüli értékrend* felé fordul, és a két pólus között a *második* érdemli meg, hogy erőteljesebben hangsúlyozzuk, mert ez az általánosabb, egyetemesebb, sőt — részben — egyedül *objektív* és „abszolút”; ezért minden elvi értékelő és válogató feladatnál *belőle* kiindulva kell az *egyén* felé fordulnunk, — még ha a gyakorlati egyéni kibontakoztató munkában tényleges tevékenységünk kényszerűen az egyéni alapokból és lehetőségekből indul is ki. (Vagyis: *vezető* szempontunk nem a szubjektíve lehető legnagyobb fokú *egyéni* harmónia, nem is a szubjektív „boldogság” elérése, amely a lehetőség szerint összhangba hozandó az objektív magasrendűségi követelményekkel, hanem éppen az *objektív* magasrendűség, amelyhez a lehetőség szerint hozzáemelendő az *egyén*, — a *legértékesebb* egyénekben, ha kell, akár az egyéni boldogság rovására, sőt ellenére is. A boldogság kérdése a valóban magasrendű *egyén* számára szinte már nem is „probléma”, mellékes dolog,³ e kérdés az ő beállítódás-síkjába nem esik bele.)

2. Az „egyénen kívüli” értékrend értékei egyébként két osztályban rendezhetők: a) esetenként *változó* (pl. ilyen vagy olyan közösségi, nemzeti, kulturális, szociális) egyénfeletti értékek és b) *változatlan*, egyénfeletti *objektív*, végső, számunkra „abszolút” értékek (pl. az igazság vagy az a) csoportú értékekben is, azok végső alapjaiként, kétségtelenül megnyilatkozó objektív és abszolút egyetemes értékfeleségek. Az egyéni pszichés kibontakozás nem válhat *teljessé* ez értékrendekkel szemben való határozott állásfoglalás és szilárd beállítódás nélkül (pl. egyéni és közösségi értékek többé-kevésbé harmonikus megegyeztetése nélkül), *magasrendű* kibontakozottság nem fejlődhetik ki az egyénen kívüli (sőt, részben általában *személyfeletti* illetve *személytelen* — pl. „igaz”, „szép”) értékeknek az egyéni érdekű értékek *felett* való uralomra jutása nélkül.

3. A sajátosan nevelői célkitűzésnek biztos és főleg *változatlan* és *örökérvényű* ugyanazon módon való tartalmi megállapítása azonban *elvileg* megoldhatatlan feladat — még pedig a nevelés fogalmában rejlő *egyénihez s ezen túl korhoz, stb. illőség* követelménye miatt. Minden nevelendő *még* akkor sem nevelhetnénk értelmesen *ugyanarra* az érték-

² V. ö. pl. „az egyre magasabbrendű értékek” irányában való egyéni fejlődésnek, „a végső értékek harmonikus végcéljának” követelményként való hangsúlyozását.

³ V. ö.: A szerzőtől: A személyi magasabbrendűség alapjai és kibontakozása. (Új élet Felé, 1. sz.)

rendre, ha értelmünkkel fel is tudnánk fedni egy örökérvényű és egyértelmű elfogadásra joggal igényt tartható és cáfolhatatlanul bebizonyítható, bármikor igazolható és abszolút legjobb nevelői értékrendszert. A nevelés: gyakorlati alkalmazás, ezért a nevelő állandóan szeme előtt kell, hogy tartson egy így vagy úgy felismert és elfogadott objektív és abszolút értékrendszert és eszményvilágot, de a tényleges nevelői munka — a nevelés fogalmából folyó szükségszerűséggel — számolni tartozik azokkal az *adott* sajátos személyi és környezeti jellegzetességekkel is, amelyek a nevelendőben, de a nevelőben is, a nevelés történeti, kulturális, közösségi, vallási, politikai, stb. környezetében hatékonyak. Nemcsak arról van itt szó, hogy a környezet és a nevelő egyéni meggyőződése *esetenként* konfliktusba kerülhet egymással, mint pl. abban a magyar nevelőben, aki román megszállás alatt nevel magyar gyermeket, vagy abban a vallásos lélekben, aki vallásellenesen kommunista világban nevel, hanem arról, hogy *minden* nevelés *szükségszerű és állandó* nagyon tapintatos egymáshoz hangolását jelenti a *nevelő* és a *nevelendő* egyéniségnek, de főleg az esetleg föltehető „abszolút” és az éppen ilyen nevelői hatás útján az éppen ilyen nevelendő által, az éppen ilyen körülmények között eredményesen megközelíthető *relatív értékrendnek*. Sőt még az esetleg föltehető *abszolút értékrendszerben* is az egyes értékek egymás alá és fölé rendelésén esetleg változtatnunk kell (pl. a nevelendő egyének egyéni személyiségi jegyei szerint) éppen a nevelendőnek lehető legmagasabbrendűvé fejlesztése érdekében. *Minden nevelendő egyén kissé másként válhat „magasrendűvé”*. A kellően elmélyülő lélektani személyiség-elemzés világossá teszi előttünk, hogy *ugyanaz* a személyi sajátosság az *egyik* egyéni (vagy akár csak egy meghatározott *típusú*) lelki szerkezetben hasznosnak, a másikban károsnak ítélandó (még pedig akár a személyre nem tekintő magasrendűségi objektív érték-kritériumok alapján, akár a kérdéses személy szubjektív boldogsági érdeke szerint): így pl. az anyagi javakkal, a siker és sikertelenség problémáival szemben való, de még előbb az önmagával és embertársaival szemben való beállítódás terén. Tovább bonyolítja a helyzetet az önmagukban különböző lelkiségű egyének számára a más-más tényleges értékrendnek hódoló más-más *környezetben* való élés kényszere és, még ezen túl, az idő és hely szerint változóan érvényesülő pl. közösségi értékrendeknek a feltehető abszolút, csak *egy* általános emberi értékrenddel sem mindig (sőt sok esetben elvileg teljesen soha) meg nem egyeztethető jellege. Nem filozófiai elvontságú, de csak mintegy közérthetően tájékoztató utalásként említjük fel az egyéni szubjektív *kiegyensúlyozottságnak* vagy éppen az egyéni *boldogságnak* igénye és a lehető (objektíve) *magasrendűvé* kifejlesztendő egyéni kiéretttség már említett kétféleségét is: az emberi egyént *általában* — magunk úgy ítéljük — semmi nevelő nem kényszerítheti *állandóan* arra, hogy a maga boldogságát tartósan megtagadva, vagy legalábbis szinte teljesen figyelmen kívül hagyva áldozza fel magát a közösségért és a még végsőbb, elvi és objektív értékelésért. *Embertelenségnek* kell ítélnünk a sajátérvényesülésről való *teljes és állandó* lemondást követelő tiszta magasrendűségi célkitűzésnek *minden* egyéntől

való megkövetelését, sőt ezenfelül *oktalanságnak* is; az ilyfokú magasrendűsége törekvést csak *kivételes* egyének elé tűzhetjük egyetlen irányító célul. Vagyis: a nevelés, — ha képesek vagyunk és merünk *egészen* mélyre nézni és látni — *elvi* kényszerrel, *mindig* egyeztetés és megalkuvás kell, hogy legyen és szubjektív esetenként és objektív körülményenként kell a jó nevelőnek egyszer erre, egyszer arra az egyéni, vagy közösségi vagy eszmei cél irányában való befolyásolásra vetnie a fősúlyt. Emberi egyéntől — értelmesen és morálisan — nem tagadhatom meg, hogy szubjektív boldogságra törjön (hiszen még a vallásos tanítások is — szerintem nem egyszer talán tulzottan is — hangsúlyozzák az egyéni boldogság kérdését): ám ekkor a vezető feladat, tisztában kell vele lennünk, csupán *megegyeztetése* a szubjektív boldogságra törekvésnek az egyéb, morális, szociális, vallásos, stb. közösségi, illetve személyfeletti abszolút eszmények felé való törekvéssel; ha a hangsúly azonban a szubjektív boldogságon van, a valóságban bizony nem minden egyén, sőt csak *igen kevés* egyén *képes* e szubjektív boldogságot éppen a morális vagy vallásos magasrendűségi eszményeknek való teljes maga-átadásban keresni vagy éppen megtalálni. E helyzetből pedig könnyen származik *hipokrizis* (amelyet rendszerint ritkán vall be az egyén, mert *maga sem akar* hipokrita lenni,⁴ ám valójában mégis *reakényszerül*, hogy az legyen). Ez előtt a helyzet előtt pedig nem hunyhatunk szemet, ha „*igazak*“ akarunk maradni.

4.) Mi a fentiek lényeges tanulsága? Ítéletünk szerint a következő: A nevelés elé *tűzhetünk* — és ki kell tűznünk — egy objektív legmagasabbrendű, *eszményi* célrendszert a végső, tekintetünket abszolút értékekre (pl. az „igazság“ értékekre, vagy a szociális, morális, esztétikai, vallásos élet végső értékeire,⁵ illetve ezek harmonikus egységére) szegezve. A nevelői cél *e* pólusára alapozott nevelői célrendszer azonban egy olyan *maximális* célkitűzést jelent, amely mellett — bár eszményként *állandóan* a nevelő szeme előtt kell, hogy lebegjen — a lelkiismeretes nevelő voltaképpen kénytelen egy olyan *kompromisszumos* célrendszert is irányítórendszerként alkalmazni (és pedig nem is állandóan azonos tartalmút, *rugalmassá*t, a mindenkori változó viszonyokhoz *alkalmazkodni képeset*), amely a végső eszményeken kívül az épen aktuálisan, sőt a *jövőben* elvárhatóan érvényesülést követelő *közösségi*, nemzeti, szociális, általános kultúrális, gazdasági, koráramlati, sőt politikai igényekkel és követelményekkel is számot vet, sőt egy olyan célrendszert is, amely az eddig említett abszolút értékelméleti aktuális és jövő közösségi értékek mellett tekintetbe veszi a nevelendő egyének *egyéni* sajátosságait, a *számukra* egyénileg lehetséges legmegfelelőbb

⁴ Alaptételként kell vallanunk, minden lélektani személyiség-elemzésünk tanúságaként: normális ember *általában nem akar* „rossz“ lenni: a rosszra csak rákényszerül. Mélyebben az emberbe látó nevelés (beleértve a *közéletit* is) elkerülhetné az eddiginél *sokkal* jobban a „rossz“-nak valóságos tapasztalataink szerint eddigi igen gazdag kibontakozását.

⁵ Minthogy e cikk nem *értékelméleti*, de csak pedagógiai — elvi — álláspontot kíván megvilágítani, ezúttal nem keressük: melyek az igazság értékén kívül a többi végső, „abszolút“-nak elismerendő értékek; az igazságot mindenki elfogadhatja annak, egyebek hangoztatása ezúttal felesleges: esetleg zavaró polémákat idézhetne fel.

(minél magasabb rendű) lelki kibontakozottság, kiegyensúlyozottság, sőt szubjektív életsiker és boldogság érdekeit. A nevelői célkitűzés második, *egyéni* pólusa is érvényesülést kíván tehát. Esetenként és helyzetenként a nevelőnek *kényszerűen* hol inkább az objektív-ideális, hol inkább a közösségi, hol inkább az egyéni érdekeket (az *egyensúlyi*, vagy a *boldogulási*, vagy az eszmények felé való állandó törekvések útján elérhető legteljesebb *magasrendűségi* szempontokra ügyelve) kell kidomborítania. Így egy *többsíkú* nevelői célrendszer szükségességét kell vallanunk, erőteljesen hangsúlyozva a nevelőre háruló állandóan rugalmasan *egyeztető* (elvileg, legyünk vele tisztában: mindig kompromisszumos) feladatnak fontosságát. Az *egyéni kibontakoztatás teljességének* körét tehát *szűkebbre* kell vonnunk (— régibb állásfoglalásunkkal szemben ez az első helyesbítés—): egyfelől nem *minden* egyéni fejlődés lehetőségét kell teljesebb érvényesüléshez segítenünk, sőt a magasabb nevelői eszményeink érdekeivel ellentéteseket szabad kifejlésükben egyenesen meg kell akadályoznunk, helyesebben: valamely módon *át kell őket nemesítenünk, szublimálnunk* kell őket (— erről még külön is szólni fogunk —). Másfelől, esetektől és körülményektől függően, az egyéni kibontakozást *egészében* is kompromisszumos érték- és célrendszer jegyében kell vezetnünk (— mert hiszen minden egyént *emberré*, a legmagasabbrendű emberré kívánunk nevelni —), amely tekintetbe veszi 1. a *végző*, részben „*általános személyi*“ (altruista), részben *személyfelettien objektív* eszményeket, 2. az érvényesülésüket sokszor törvényesen is követelő aktuális, sőt a jövő közösségi, stb. viszonylagos értékelési-szempontokat, — mert hiszen az egyént *mindig* valamely *közösségbe* és annak számára is neveljük — végül főleg 3. a nevelendő *egyéniiségnek* való megfelelés szempontját. A valóságban, persze, nem választhatjuk külön, (legalábbis nem mindig, és ilyen élesen tudatosítva) az általános és legmagasabbrendűen emberi, az aktuálisan korhoz kötött és közösségi, végül az egyéni érdek- és értékrendszereket, de ez a tény mit sem változtat azon a lényegen, hogy a nevelés szerfölött *kényes* lelkiismeretességet és *nagy rugalmasságot* követelő munka, — még akkor is, ha a leendő hivatásos nevelőknek feladataikra való intézményes előkészítése és sok bármi nagyszerű nevelőnek *merev*, vagy ellenkezőleg túlságosan könnyedén liberális példája a történelem folyamán mindeddig (és ma is) általában kevésbé szokott figyelemmel lenni ennek a képességnek és főleg rugalmasságnak rendkívüli jelentőségére. A *legmagasabbrendű* — vagyis személyfelettien objektív (a) és altruista (b) — értékekre azért kell állandóan néznünk, hogy az emberi *egyéneket* (egyéniiségüket és környezetüket is tekintetbe véve) nevelhessük a legmagasabbrendűkké.

5. A valóságban ezek a különböző érdekű és szempontú (és sokszor egymásnak egyenesen ellentmondó) értékrendszereket állandóan egyeztető nevelői erőfeszítések általában azért sem tűnnek *ennyire éles* különbözőséget egyeztető feladatként élénk, mert az emberi léleknek valósággal csodálatos alkalmazkodóképessége a *nevelendő* részéről is megkönnyíti a nevelő munkáját. A nevelő alkalmazkodóképessége a nevelő munkájának elsősorban azzal siet segítségére, hogy lehetővé teszi a már

említett *szublimálódást*, vagyis primitív-egocentrikus ösztönöknek, hajlamoknak közösségi és általános emberi érdekek szolgálatába állítható átnemesedését — ha csak tulságosan erős gátak: morális *defektusok* nem szegülnek ellene az egyénben. Minden *normális* (és egészséges) emberi egyén azonban *alkalmas* az átnemesülésre: a történeti pedagógiai gyakorlat nem aknáztta még ki eléggé a szublimálódás lehetőségeit. Sok filantropikus gyakorlat és egyéb iskolák nem annyira azért nem érthették el céljaikat, mert válogatás nélkül *mindenkit* „megmenthetőnek” tartottak, mintsem inkább a miatt, mert a ténylegesen felhasználható nemesítő eszközökkel nem voltak képesek — elsősorban hiányos lélektani tájékozottságuknál fogva — megfelelően bánni. (Hiszen a szublimálás lelki folyamatával való első komoly lélektani számoltatás valójában csak a XX. sz. fordulója körül, a freudi tanításokkal kezdődik meg — a folyamat *lényegének* ismerete, természetesen, igen régi). A szublimálás lehetősége teszi, hogy esetleg banditából kitűnő rendtartó csendőr válhassék, hogy a szadisztikus primitív ösztönök esetleg emberi életet mentő sebészi kifinomodáshoz vezessenek. A szublimálódás nevelési problémája olyan terület, amely az elméleti kutatást még ma is sok termékeny eredménnyel kecsegteti és amely különösen a nevelői *gyakorlatot* segíthetné a maga részéről is hasznos megújuláshoz.

6. Csak röviden utalok arra, hogy az ismertetett szemlélet eltér a magam régebbi állásfoglalásától abban is, hogy lehetőknek vallja — újabb értékelméleti vizsgálódásaim alapján⁶ — egy általános elfogadásra igényt tartható „abszolút” értékrend főértékeinek tudományos tisztázását és — felismerve az egyénfeletti értékek 2 főosztályaként egyfelől a bár egyénfeletti, de még (emberi) *személyi* érdekekhez fűződő (közösségi és általános emberi: nemzeti, szociális, legalább részben morális és vallásos) értékek és másfelől a *személyfeletti* objektív értékek (pl. az igazság-érték) csoportját —, a hangsúlyt az *egyéni* kibontakozás teljességének szükségességéről *erőteljesebben* veti az *egyénfeletti* értékrendek szolgálatára. Nem annyira az *egyénből* kiindulva kell törekednünk a magasabbrendű értékeknek az *egyéni* érvényesülés és *boldogság* problémakörébe való bekapcsolására, mint inkább a *legmagasabbrendű értékek* minél teljesebb érvényrejuttatására törekedve kell keresnünk, hogy hogyan tudnánk egy-egy egyént hozzájuk emelni anélkül, hogy ember-telen erőszakot tennénk rajta.

7. Tartozunk végül a fentiek teljes tisztaságú megértéséhez egy kiegészítő megjegyzéssel: Miért beszélünk a fentiekben a nevelői cél kapcsán mi is egy *legmagasabbrendű* eszményre való törekvésről? Hozzá tartozik-e szükségszerűen a nevelés lényegéhez ez a *legmagasabbrendűség*re törekvés? Feleletünk: hozzá tartozik. Szóltunk már arról, hogy a nevelés *lényeg* szerint pozitív, *értékemelő* irányú. Ez a tény *egymaga* azonban még nem kívánná meg logikai szükségszerűséggel az ember számára lehetséges *legmagasabbrendű érték* keresését, hiszen

⁶ Ezek elsősorban *esztétikai* és *gazdaságelméleti* értékproblémák nyomozásához kapcsolódtak (V. ö.: *Esztétika és filozófia*, Új Élet Felé, 2. sz. *L'esthétique et l'idéalisme de l'immanence* (II. ème Congr. d'Esthet. et de Science de l'Art.), végül *Érték és gazdasági érték*. (Új Élet Felé, 8. sz.)

nevelésünk *bármely* értékesnek felismert cél felé irányulhatna. Megkí-vánja azonban a legmagasabrendű érték szolgálatának igényét az a természetes meghatározottságunk, hogy az érték felé irányulás egyúttal — logikusan végiggondolva — *állandóan* a *nagyobb* érték felé, végül tehát szükségszerűen a *legnagyobb* érték felé irányul: így követeli nemcsak értelmünk, de természetes ösztöntörekvéseink fejlődésiránya stb., ezen túl az emberi lelkiségre sajátosan jellemző „*telhetetlenség*” jegye is. A magasabbrendűség útján (vagy egyszerűen: az „érték” útján) egyszer már elindult ember számára *természetes* benső kényszert jelent az ez úton való *egyre* tovább, lehetőleg a *végéig* haladás; ezirányú törekvés-meghatározottságunkat *elvi* lényegében nem érinti az a tény, hogy e fejlődés útján *ténylegesen* rendszerint elakadunk (ilyen, vagy olyan magasságban, mert az ezirányú fejlődési hajlandóságunk sok valóságos *gátat* talál primitív egocentrikus érvényesülvágyainkban, kényelem-szeretetünkben, a legkisebb erőfeszítésre, a legkisebb energia-befektetésre hajlamosságunkban, stb.) Rendszerint, a benső *gátak* az erősebbek, ezért legyőzik a (bármily természetes) finomabb és kényesebb magasabbrendűségi igényeket: de valóban csak *legyőzik* — ami azt jelenti, hogy olyat győznek le, ami valóban *megvan*, csupán gyöngébb erővel való érvényesülésre képesen. Hogy a legyőzés *után* sem semmisül meg: a legközönségebb benső lelki konfliktusok, idegenkedések, megrendülések, stb. eseteinek kellően elmélyült elemzése mindennap és *minden normális lelkű emberben* világosan mutathatják. Valóban „benső” megrendülés nincsen is, *elő sem állhat*, ha nincs meg az egyénben ez a *még magasabbra* irányuló állandó vágyakozás: önmagunkban éppen azért rendülünk meg, mert nem tudunk *kisebbértékű* *tényleges* magatartásunkkal, cselekedeteinkkel — amelyek nem felelnek meg az önmagunkkal szemben táplált *magasrendűségi* igényeinknek és tudatunknak, önmagunkba vetett nagyraértékelő hitünknek — bensőleg megelégnünk.⁷ E benső, „ideges” konfliktusok és megrendülések motívumai között kivétel nélkül ott szerepel: 1. az egyén *értékvágya* és 2. érzékenysége, de 3. *önzése* is: hiúsága, illetve az elismertetésről, de főleg a saját *önérték*-érzéséről, a maga „érték”-ének tudatáról, a magáról alkotott „eszményi”-képről lemondani nem akarása ill. nem tudása, végül 4. az *önállítatás*nak mégis sikertelensége, számára — éppen *igazi* értékvágya miatt — benső egyensúlyt biztosítani képtelen volta. Mind e jelenségek az *önérték*-mentés mindig hiábavaló, sokszor kétségbeesett gyakran megdöbbenően abnormisokká torzult kísérletei. —

Boda István.

⁷ E kérdésekkel részletesebben foglalkoztunk a következő munkákban: *Bevezető a lélektanba*, 1934. és *A személyi magasrendűség kibontakozása*, Új Élet Felé, 1. sz.